

CAPÍTULO VIII

De lo presencial a lo virtual. Impacto en el desarrollo de grupalidad de la virtualización del cursado en el ámbito universitario a consecuencia de la pandemia Covid-19

Andrea Bonvillani
Macarena Roldán

Introducción

Actualmente, atravesamos a escala global la pandemia producida por el virus SARS-CoV-2, un nuevo coronavirus conocido como COVID-19. El origen de esta enfermedad se sitúa en la ciudad de Wuhan, China, a fines de diciembre de 2019. Posteriormente, frente a los niveles alarmantes de propagación de la enfermedad, el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud la ubica en la categoría de pandemia.

En Argentina, a partir del Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020 (19 de marzo de 2020), se estableció el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Esto implicó que todas las personas comprendidas dentro de las fronteras del país debían permanecer en sus domicilios, pudiendo realizar exclusivamente desplazamientos mínimos e indispensables. Sin dudas, esto tuvo un impacto significativo en las distintas esferas de la vida cotidiana. Respecto del campo en el que se inscribe este trabajo, la Resolución 104/2020 del Ministerio de Educación estableció que las universidades debían adoptar las medidas necesarias para garantizar el desarrollo del calendario académico, respetando las restricciones impuestas por el ASPO. En este sentido, se sugirió a las instituciones superiores la implementación transitoria de modalidades de enseñanza a través de entornos digitales, tal como ocurrió en la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante, UNC).

Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) ya se empleaban a escala global desde mucho antes de declararse el actual escenario de confinamiento, especialmente en la educación universitaria. En ese sentido, existen numerosos estudios que han evaluado y valorado su eficacia, aceptación, facilidades y limitaciones tanto entre estudiantes (Blanco Martínez & Anta Fernández, 2016) como en docentes (Espinoza Freira, 2018; Quiñonez Pech, Zapata González & Canto Herrera, 2018). No obstante, dado el contexto de emergencia que impuso la pandemia por Covid-19, proliferaron diversas investigaciones preocupadas por el impacto que supuso la total virtualización de los espacios de enseñanza. Los estudios recientes destacan la importancia de potenciar nuevos escenarios de enseñanza ante la imposibilidad actual de que el aprendizaje tenga lugar en el contexto áulico tradicional. Asimismo, subrayan que los recursos tecnológicos disponibles –si son bien aprovechados– pueden potenciar una participación activa de los estudiantes, el trabajo colaborativo y la comunicación entre el grupo (Macías, López, Ramos & Lozada, 2020). Por su

parte, Herrera Pavo, Amuchástegui y Balladares Burgos (2020) alertan sobre el traslado mecánico de los programas presenciales a la virtualización y subrayan que la demanda intensiva de tiempo frente a las pantallas supuso una excesiva fatiga para la población universitaria durante el tiempo de pandemia. En este sentido, es imperioso reflexionar acerca de los desafíos que supone la experiencia educativa contemporánea, en la que los vínculos de enseñanza y aprendizaje se traman en un escenario de absoluta virtualización.

En este Capítulo se presentan resultados parciales de una investigación en curso que realizamos integrantes de la Cátedra de Teoría y Técnicas de Grupo, materia electiva permanente¹ anual de la Licenciatura en Psicología, de la Facultad de Psicología (UNC). A mediados de marzo, nuestra Facultad anunció que el día 6 de abril comenzarían las clases para todos los años de la carrera, de manera virtual debido a la emergencia sanitaria. Esto implicó un esfuerzo significativo por parte de las cátedras, abocadas a la tarea de virtualización de los programas y las actividades que habitualmente se desarrollan presencialmente. Para el recorrido pedagógico de la materia en que llevamos adelante nuestras tareas, esto supuso un desafío particular, ya que los contenidos desarrollados tienen un anclaje fundamental en la dimensión vivencial y experiencial del trabajo grupal. Atendiendo a las condiciones pedagógicas marcadamente atípicas que impuso este nuevo escenario, nos preguntamos por la experiencia de las y los estudiantes que cursan la mencionada asignatura en virtualidad, particularmente en lo referido al desarrollo de grupalidad².

Así, el estudio estuvo orientado por los siguientes objetivos: en primer lugar, nos propusimos describir las experiencias grupales de estudiantes cursantes de la mencionada asignatura durante el periodo lectivo 2020. En segundo lugar, analizar el impacto que ha tenido el cursado en condiciones totalmente virtuales para el desarrollo de lazos grupales entre estudiantes, y entre estudiantes y profesores. Al respecto, proponemos tres ejes que emergen del análisis cualitativo realizado, en diálogo con algunos datos de orden cuantitativo, los cuales constituyen hallazgos preliminares de este estudio.

1 De acuerdo al Plan de Estudios vigente para la Carrera de Licenciatura en Psicología, se trata de una materia electiva permanente de quinto año, que puede ser cursada de manera opcional por las y los estudiantes, de acuerdo a la orientación que deseen imprimirle a su formación.

2 A modo introductorio entenderemos por grupalidad "una dimensión crucial de la experiencia humana que tiene que ver con el vínculo social, con lo que enlaza a los sujetos entre sí y con su sociedad" (Baz, 2007: 685). Tanto el concepto como su condición de categoría analítica en este trabajo serán profundizados en el desarrollo del mismo.

Aspectos metodológicos

Se trabajó con las y los estudiantes que cursaron la mencionada materia en 2020, a través del Aula Virtual de Psicología (en adelante, AVP). En primer término y con el propósito de conocer características sociodemográficas, así como condiciones materiales y psicosociales en las cuales se estaba realizando el cursado virtual, se aplicó un cuestionario *online* a través de un Formulario de Google denominado “Relevamiento Estudiantes TyT de Grupos 2020”. Las respuestas a este formulario fueron de carácter voluntario y anónimo, y la vía de acceso al mismo estuvo disponible en el AVP. Posteriormente, para explorar específicamente los procesos de grupalidad en la virtualidad se implementó un enfoque de investigación cualitativo, según detallamos a continuación.

El cursado regular de la materia comprende clases teóricas y trabajos prácticos. Las primeras, se concentran en los contenidos conceptuales de la asignatura y revisten, en general, un carácter centrado en la exposición profesoral. Por su parte, en los prácticos se enfatiza la articulación entre contenidos teóricos y situaciones o experiencias que permitan vivenciarlos grupalmente. En ambos casos, se trata de actividades de frecuencia semanal. En el marco de estos trabajos prácticos, durante la cursada 2020, las y los estudiantes integraron grupos de 10 personas, designados por parte de la Cátedra siguiendo el orden alfabético de sus apellidos. Uno de los trabajos prácticos consistió en la elaboración de un diario grupal en el cual se les solicitó que expresaran impresiones y sensaciones acerca de cómo estaban desarrollando su vida cotidiana, particularmente respecto del despliegue limitado de sus lazos sociales a causa del ASPO, para luego reflexionar acerca de su propio proceso grupal en el cursado de la materia. La estrategia cualitativa de esta investigación se basó en el análisis³ de algunos de los diarios producidos por los grupos que las autoras de este trabajo acompañamos y coordinamos desde nuestro rol docente.

La consigna propuesta para la elaboración de esta actividad interrogó acerca de las nuevas modalidades en las que se producen interacciones y vínculos, sus sentimientos al respecto, así como invitó a preguntarse sobre el posible desarrollo de grupalidad en estas circunstancias, en un ejercicio reflexivo focalizado en una experiencia particular e inédita. Guiados por el corpus teórico propuesto por la Cátedra, las y los estudiantes pudieron dar cuenta de las limitaciones,

³ En esta tarea participaron además profesores/as adscripto/as de la Cátedra: Mariano Terrone, Emanuel Soloa, Lucía Lewit, Carolina Campana y Daniela Bustos.

potencialidades y emergentes que se presentaron tras casi tres meses de clases, ya que dicho trabajo fue entregado al finalizar el primer cuatrimestre, los últimos días de junio 2020.

De un total de 45 diarios, el corpus de esta investigación estuvo compuesto por 14⁴, es decir, aquellos trabajos grupales de los que se obtuvo el consentimiento informado de la totalidad de sus integrantes. Dicho consentimiento fue completado por cada estudiante mediante un Formulario de Google, siguiendo las recomendaciones establecidas por el dictamen del Comité de Ética⁵ al que fue sometido el proyecto, enfatizando que la participación en esta investigación era absolutamente anónima y voluntaria, y que no se relacionaba de ningún modo con la obtención de la regularidad de la materia. Luego de dos semanas de difusión del Formulario, se alcanzó un total de 199 respuestas, de las cuales 190 consintieron el uso de sus diarios, en tanto que el resto fueron negativas⁶.

A los fines de organizar la presentación de los resultados se designó a los diferentes grupos con el nombre de un color, diferenciación utilizada en la citación de los fragmentos textuales de los diarios grupales analizados. Este criterio se definió aleatoriamente para evitar cualquier identificación de las producciones grupales consideradas. Por último, es válido aclarar que los resultados de este estudio aún están siendo procesados y las informaciones que se presentan a continuación constituyen un primer avance analítico.

Cursando en virtualidad: tensiones entre modalidades ya conocidas y novedosas de interacción

A partir del registro vivencial y colectivo que las y los estudiantes de Teoría y Técnicas de Grupo materializaron en sus diarios grupales resulta notable cómo, tras el anuncio de la Facultad confirmando que las clases iniciarían en abril de manera

4 Con una distribución proporcional respecto de las tres comisiones de Trabajos prácticos de la materia.

5 Dependiente del Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIPsi) (CONICET-Facultad de Psicología, UNC). El dictamen parcial favorable del mencionado Comité, remarcó la importancia de informar debidamente las particularidades del estudio. En cada instancia de intercambio con estudiantes, destacamos los aspectos de anonimato para que fueran plenamente conscientes que el acceso a sus respuestas dependía exclusivamente de su voluntad y que carecía de relación con la acreditación de la materia.

6 Ante respuesta negativa de un/a integrante del grupo, automáticamente se descartó la utilización de ese diario, independientemente de las respuestas del resto.

virtual, este primer momento tiene diferentes impactos en la población estudiantil. Por un lado, se expresa una sensación de tranquilidad por garantizarse el inicio del ciclo lectivo y, por el otro, sentimientos de incertidumbre y confusión respecto de la absoluta virtualización de los canales de comunicación con el cuerpo docente y con sus propios/as compañeros/as:

“Incertidumbre ya que no había mucha información de cómo sería la cursada, con el pasar de los días fueron surgiendo sentimientos encontrados, quizás por la falta de comunicados oficiales con respecto a las cátedras y también por exceso de información por parte de las redes sociales o por otros⁷ compañeros de otras facultades o los mismos estudiantes de la facultad, todos nos encontrábamos en la misma situación, ya sea por no saber cómo se darían los teóricos, prácticos, de qué manera nos evaluarían, es decir la modalidad que adoptan las cátedras” (Grupo Rojo)

“Como grupo surge el interrogante de ¿cómo va a continuar la cursada? Es en este punto donde comienza a tener gran impacto en nuestras vidas la virtualidad. Llegan buenas noticias, desde la Universidad Nacional de Córdoba nos dan palabras de tranquilidad y nos aseguran el cursado” (Grupo Violeta)

En estos momentos iniciales la falta de información específica a través de vías oficiales se vivencian como desorganización que provoca inquietudes y temores. Esta situación alcanza un primer nivel de tranquilidad cuando llega la confirmación del inicio de clases y la inminente adaptación de cada cátedra a este escenario completamente novedoso. Sin embargo, la cursada virtual aún aparece estrechamente ligada a incertezas, curiosidad, dudas e interrogantes acerca de la operatoria de este dispositivo pedagógico y su factibilidad. Estas sensaciones se enlazan con un sentimiento que podría caracterizarse como de impotencia anticipada, respecto de la dimensión del desafío que supone cursar en estas condiciones:

“Otro aspecto que compartimos y que nos genera mucha incertidumbre y frustración es referido a la modalidad de las clases virtuales. A ninguna nos resulta cómodo y nos cuesta mucho adaptarnos y organizarnos, el proceso de aprendizaje realmente se dificulta y la ansiedad siempre está presente, sentimos que no vamos a poder

7 Cabe aclarar que en los fragmentos citados textualmente hemos respetado la decisión asumida por los propios grupos respecto del manejo del lenguaje, ya sea de modo no inclusivo, o utilizando distintos recursos gramaticales para hacerlo, como el uso de la “x”, la “@” o la “e”.

con todo, que no vamos a llegar a estudiar ni a entregar los trabajos prácticos en tiempo y forma y el hecho de tener que entregar trabajos grupales en casi todas las materias tampoco ayuda” (Grupo Rosado)

Algunos de esos temores, al menos en las fases iniciales de implementación, acaban confirmándose, generando ansiedad entre estudiantes:

“La cursada virtual también se presenta como una dificultad, ya que desestructura, es una forma de llevar la facultad totalmente nueva que genera ansiedad y complica el llevarla al día” (Grupo Marrón)

Respecto de la experiencia con esta materia, para el colectivo estudiantil un primer escollo a sortear resulta la modalidad de integración de los agrupamientos⁸, ya que este año la cátedra decidió hacerlo siguiendo el criterio del orden alfabético de la primera letra del apellido de cada estudiante:

“A muchos nos (generó) disconformidad por el hecho de no haber podido escoger los compañeros de grupo” (Grupo Rosado)

“Creemos que también, el hecho de que los grupos hayan sido asignados arbitrariamente por lxs docentes, y no formarlos con compañerxs o amigxs que ya conocíamos, resultaba un poco desmotivador para el cursado, porque éramos desconocidas entre nosotras” (Grupo Morado)

Este criterio de agrupamiento resultó de una ardua discusión interna de cátedra, bajo la creencia de que facilitaría el contacto entre estudiantes, dada la virtualización. En presencialidad la conformación de estos *grupos* es parte del dispositivo pedagógico, ya que el equipo de cátedra realiza distintas actividades facilitadoras de conocimiento y reconocimiento entre estudiantes de la comisión, tendientes a la integración voluntaria de cada pequeño grupo.

El sentimiento de incertidumbre, recurrente en las fases iniciales⁹ de

8 Utilizamos esta noción para ser precisas a nivel conceptual, ya que se trata de un conjunto de estudiantes reunidos/as para hacer los trabajos prácticos, entre lo/as cuales no se ha producido (aún) desarrollo de grupalidad, siendo esta una potencialidad abierta al propio proceso en ciernes.

9 Hablamos de fases iniciales puesto que, en muchos casos, las y los estudiantes han organizado sus diarios siguiendo una secuencia temporal que inscribe sus vivencias grupales e individuales en los primeros meses del ASPO.

virtualización del cursado, parece atemperarse cuando reciben un mensaje personalizado de algún referente de la cátedra. En cierto modo, entre el voluminoso caudal de información circulante y los procesos disímiles de adaptación de la propuesta curricular de cada asignatura, ser contactado/a de manera singularizada genera sosiego y confianza:

“Cuando algunos ingresaron al grupo de WhatsApp, la ayudante se presentó y nos solicitó que nos presentáramos para conocernos un poco más, lo que nos pareció una buena idea como primer acercamiento. Asimismo, en el grupo de Facebook la profe nos sugirió la misma consigna” (Grupo Rojo)

“Él [ayudante alumno] nos envió a cada uno un mail con mucha buena onda y un montón de preguntas para conocernos un poco. Este fue un gesto muy simple pero que estuvo buenísimo porque nos transmitió calidez, nos dio la sensación de que había alguien del otro lado preocupado porque estemos bien, porque estemos llevando bien la materia, y no quedemos desvinculados de la misma por este contexto” (Grupo Verde)

A modo de conjetura, es posible enlazar este emergente con otras significaciones que exceden el mero manejo de información necesario para resolver cuestiones operativas. En el contexto institucional de la experiencia analizada, sentirse reconocido/a en forma personal o grupal resulta tranquilizador ya que permite lidiar subjetivamente con la vivencia del anonimato al ser reconocido como sujeto en la relación pedagógica. Si bien puede haberla potenciado o dotado de aristas particulares, la cuestión del anonimato no proviene de la actual virtualización de los entornos educativos. En el cursado presencial la deficiente ratio docente/alumno que resulta de una alta matriculación frente a la escasez de profesores, caracteriza a la universidad pública argentina (Bozzolo, 2007) y en forma particular, a la Facultad de Psicología de la UNC¹⁰. Como hemos señalado en un trabajo anterior (Bonvillani, 2019), la masividad atraviesa el cursado de esta carrera, haciendo que la experiencia en el aula universitaria esté habitada por vivencias de soledad, aislamiento y anonimato que dificultan decisivamente la construcción de vínculos pedagógicos más cercanos entre profesores y estudiantes.

10 Según el Informe de autoevaluación de dicha carrera realizado en 2011, las ratios docente-alumno muestran para todos los años valores que se alejan considerablemente de los límites adecuados para la prestación de un servicio educativo de calidad.

En este marco, la imposibilidad material del encuentro con figuras corporales propia de la virtualización viene a extremar la vivencia de anonimato en presencialidad, ya que potencia sensaciones de distancia y *frialdad* en el mar insondable del espacio virtual. En los primeros momentos de nuestra experiencia de virtualización, y teniendo en cuenta las opciones técnicas del soporte Moodle del AVP que la cátedra estaba comenzando a conocer, se utilizaron los espacios destinados a la carga de documentos (de texto, de imagen, etc.) y las salas de chats habilitadas en el horario de los trabajos prácticos, pero no realizábamos aún encuentros en tiempo real con imagen y voz. Bajo estas condiciones, lo más aproximado a conocer el rostro del otro/a fue la foto de perfil de cada usuario/a, recurso no siempre utilizado. En este sentido, cuando por iniciativa de las propias profesoras se decide reemplazar el uso de la sala de chat por una videollamada (a través de las plataformas más conocidas como Meet o Zoom), esta nueva modalidad de encuentro tiene efectos inmediatos en la relación de los/as participantes de la experiencia:

*“El 14/05 tuvimos la primera clase práctica de interacción por meet de la materia. Creo que es un sentimiento compartido el de cierta “tranquilidad” que da el poder ver las caras de la profe, de los ayudantes e incluso de los propios compañeros.
(Grupo Rosado)*

La caracterización de los encuentros por videollamada como un modo de *acortar* las distancias que produce la virtualidad es destacada por la mayoría de los grupos, especialmente por la posibilidad de unir nombres con rostros y tonos de voz en tiempo real. La sensación de tranquilidad que produce el encuentro con las figuras corporales de otros/as, aunque mediadas por la pantalla, aparece insistentemente en las narrativas de las y los estudiantes, especialmente cuando estos encuentros tienen lugar por primera vez. Asimismo, la videollamada se muestra como una herramienta valiosa para el establecimiento de vínculos no sólo en relación con el grupo-clase, sino también al interior de los pequeños grupos de estudiantes, colaborando en el desarrollo de grupalidad, como se desarrolla a continuación.

Desarrollo de grupalidad en entornos virtuales de aprendizaje

Hablar de *grupos* implica una suerte de sustancialización que muchas veces

hace pasar por evidentes ideas y posicionamientos que son meras construcciones conceptuales y que, en tal sentido, dependen de las referencias teóricas adoptadas. En este marco, el grupo es una forma posible que puede adoptar la experiencia de lo colectivo que no se produce de manera lineal toda vez que las personas se reúnen, sino que depende del desarrollo en proceso de la grupalidad. En tanto tal, caracterizamos a esta última como una dimensión constitutiva de la subjetividad cuyo despliegue en determinadas condiciones hace que un encuentro entre singularidades o agrupamiento pueda llegar a constituirse en grupo (Bonvillani, 2011). En la literatura del campo grupal, se ha sostenido de manera consensuada que la condición básica para que se produzca proceso grupal es la co-presencia física, es decir, la coincidencia en tiempo y espacio para el desarrollo de interacciones y vínculos (Bonvillani, 2011). Derivado de lo anterior, es posible identificar algunas cualidades que definen la emergencia del grupo. Las interacciones que sus integrantes despliegan al calor de la tarea que realizan se tornan progresivamente significativas, es decir, los/as van implicando afectivamente al punto tal de constituirse en vínculos. La diferencia central que asumimos entre *interacciones* y *vínculos* es justamente que los últimos se definen por su cualidad de compromiso intersubjetivo, incluso de afectación corporal y emocional, mientras que las interacciones aunque son generalmente *cara a cara*, podrían tener un carácter remoto. En la trama vincular que sostiene al grupo “los cuerpos de los otros se hacen discernibles” (Fernández, 2001: 141), es decir, dejan de ser intercambiables para ser reconocidos mutuamente y productores de sensibilidades diversas. La grupalidad como el sentimiento de un “nosotros/as” grupal significa justamente el establecimiento de esta trama vincular que a la vez que se “amasa” a propósito de realizar la tarea, la hace posible de una manera cualificada, es decir, de modo cooperativo e interdependiente. Sin duda, estos nuevos escenarios virtualizados conmueven de manera evidente nuestros supuestos y nos invitan a interrogarlos decisivamente.

El cursado de la asignatura Teoría y Técnicas de Grupo se apoya fundamentalmente en un dispositivo de trabajo grupal inspirado en los fundamentos epistemológicos antes explicitados (Bonvillani, 2019). En este sentido, la interacción en pequeños agrupamientos definidos al inicio de clases es lo que posibilita la realización de las actividades que, posteriormente, son evaluadas y definen la obtención de la condición de regularidad de la materia. Un aspecto central de este dispositivo se sostiene en la concepción de que la tarea grupal incluye tanto estas acciones coordinadas de modo racional para resolver las consignas de aprendizaje, como también la resolución de un plano vincular-emocional entre integrantes, es decir, los conflictos, los acuerdos, las fantasías, los temores y las resistencias que

suscita el trabajar junto/as. En realidad, se trata de las dos caras de una misma moneda, definidas en la relación dialéctica entre tarea explícita y tarea implícita formulada por Pichon Rivière (Quiroga, 1986).

A partir de lo manifestado en los diarios grupales, se podría pensar que la *procesualidad* de las formas de conocerse e interactuar entre integrantes que es propia del devenir grupal en condiciones presenciales, se va entrelazando como en una danza pre-reflexiva con las condiciones que opera la mediación virtual. Concretamente, se observa una secuencia acumulativa en la relación entre dinámicas de organización interna del grupo y soportes tecnológicos. Esta secuencia avanza desde plataformas que permiten principalmente el intercambio textual y de mensajería (aunque también de otro tipo de elementos multimedia, como WhatsApp) hacia documentos digitales de edición colectiva (documentos de Google Drive). En la mayoría de los casos, se da un tercer momento que contempla la realización de una videollamada (por ejemplo, a través de Zoom o Meet) que, en cierto modo, permite completar cierta sensación de co-presencia¹¹.

Con la excepción de uno de los diarios, en todos los demás se informa la constitución de un grupo de WhatsApp como instancia de apertura del encuentro. Se trata de una plataforma que permite el intercambio de palabras y emoticones en formato de chat, así como el intercambio de imágenes, videos y notas de audio. En un primer momento de puesta en contacto y de organización, los grupos utilizaron WhatsApp en su modalidad diferida, tal vez preservando cierta distancia, pues de este modo no hay compromiso subjetivo en tiempo sincrónico, como ocurre en la videollamada.

Por su parte, la nube de edición de documentos (Google Drive), permite identificar la autoría de los cambios en el documento y facilita operativamente la realización de un *producto colectivo escrito*. Si bien esta herramienta posibilita el trabajo en equipo, no supone precisamente la constitución de un “grupo”, pues no requiere de interacciones sincrónicas, condición básica para el desarrollo de vínculos.

Por último, la videollamada permite una comunicación en tiempo real, es decir, sincrónica y posibilita tener acceso a la gestualidad de las y los otros, con

11 Es notable como, en condiciones de completa virtualización como las vividas por la humanidad en estos meses, los vínculos aparecen constantemente mediados por grandes empresas de telecomunicaciones (Cerbino & Angulo, 2020). Esto abre a una línea de exploración muy presente en la literatura de pandemia como es el cruce entre la operatoria de la economía neoliberal, los modos de subjetivación y el ejercicio de la biopolítica, línea que señalamos pero que excede a este trabajo.

prevalencia de la sección superior de sus cuerpos: la cabeza, el rostro y el tronco en movimiento. A su vez, admite la interacción a través de un chat y permite *compartir pantalla*: documentos, imágenes, videos. Esta modalidad de comunicación tiene la particularidad de que puede representar un acceso al espacio doméstico de la persona (dormitorio, estudio, patio, cocina, etc.). Sin embargo, está claro que el acceso a la corporalidad de las y los demás es limitado: por lo general sólo se ve una parte del cuerpo y no existe la posibilidad del contacto físico cuerpo a cuerpo (tocarse, olerse, compartir el mismo espacio físico). Asimismo, representa una mayor exposición respecto de las otras plataformas caracterizadas, lo cual puede dar lugar a la evitación por timidez o con el propósito de preservar el espacio privado o doméstico. Esta alternativa, además, puede presentar limitaciones en la accesibilidad a una conexión estable y de calidad (imágenes pixeladas, retrasos en la videoimagen, desconexiones espontáneas, etc.). A pesar de sus limitaciones, la videollamada representa para los grupos una herramienta *superadora* respecto del WhatsApp o el Google Drive, pues es la opción que más puede acercarse a la co-presencia física. A partir de la caracterización de estas tres herramientas o plataformas que han sido identificadas como las más empleadas por los grupos en el cursado actual de la materia, es posible delinear una secuencia lógica de su uso en tres momentos.

En primer término, encontramos el *Momento WhastApp* que se da con el inicio del proceso, donde predominan sentimientos de incertidumbre, ansiedad, preocupación y dudas acerca de la capacidad de trabajar grupalmente sin la co-presencia física o en la virtualidad. Esto se ve incrementado por la numerosidad (diez personas) y el desconocimiento entre integrantes designados/as por la cátedra, la ansiedad que produce el uso de tecnología¹² y por los niveles de exigencia dispar entre cátedras:

“Los grupos asignados en las diferentes materias son muy numerosos por lo que la organización es difícil, el hecho de no poder vernos las caras, ni conocernos a pesar de la facilidad que nos brinda la virtualidad de estar “conectadas” nos genera preocupación, ya que no sabemos cómo va a resultar trabajar entre tantas personas sin compartir un mismo espacio como estamos acostumbradas con las clases presenciales. Debido a la situación mundial que estamos atravesando, el hecho de llevar a cabo un proceso grupal se pierde frente a la dificultad de no tener contacto

12 Si ponemos en diálogo este aspecto con el dato de que el 67% de los/as cursantes tiene entre 20 y 25 años y, en consecuencia, son generacionalmente nativos digitales y tendrían competencias incorporadas para el manejo de las TICs, nos queda el interrogante abierto acerca de qué otro componente vinculado a la tecnología, en este caso, está generando esta ansiedad.

físico entre las integrantes del grupo y también frente a la posibilidad de lo que como miembros desarrollemos vínculos entre sí y hacia el grupo (lazo afectivo)”
(Grupo Rosado)

Armar grupo de WhatsApp tiene el sentido, precisamente, de construir una primera instancia grupal: lo emplearon para ponerse en contacto, presentarse, iniciar la interacción o incluso localizarse en la propia Aula Virtual. El uso de WhatsApp está vinculado también con el intercambio de información tendiente a asumir la tarea explícita:

“Una vez que pudimos ponernos en contacto con lxs que fueron apareciendo pudimos armar un grupo en WhatsApp, donde nos presentamos, contamos un poco como estaba cada unx y más o menos nos pusimos a organizar las cosas para poder realizar los trabajos” (Grupo Rojo)

No obstante, a través de esta plataforma también puede desarrollarse tarea implícita, en el sentido de compartir aspectos personales de los integrantes, sensaciones y asuntos ajenos a la materia:

“Es importante destacar que en el grupo de WhatsApp no sólo se comparten cuestiones relacionadas con la materia, sino que también se comparten experiencias e información sobre otras cátedras en las que algunos compañeros comparten el cursado. Algunos comentarios graciosos y también memes que van permitiendo una interacción mucho más fluida. Si bien no conocemos nuestros rostros, nos dirigimos hacia nosotros utilizando nuestros nombres o apodos” (Grupo Violeta)

El devenir del propio proceso, les permite ir corroborando que pueden cumplir con el objetivo de entregar el trabajo grupal. En ese segundo momento es cuando recurren a la plataforma de los documentos compartidos de Google Drive. Como se explicó anteriormente, éste se utiliza para la escritura compartida del trabajo grupal solicitado. Presenta un uso más bien pragmático, destinado a resolver la tarea explícita:

“Empezamos a charlar de cómo nos vamos a organizar para realizar los trabajos, y surge la idea de crear un documento de Google compartido para ir construyendo el diario grupal (...) Decidimos abrir otro Drive con todas las guías de preguntas e ir respondiendo a medida que los textos se van leyendo, Este aporte de todos hace más dinámica la lectura y nos da una sensación de seguridad y acompañamiento grupal” (Grupo Verde)

“La fecha de entrega del primer trabajo práctico se acerca y armamos un drive porque consideramos que era la forma más fácil y cómoda de ir trabajando, nos pusimos de acuerdo de forma rápida sin ningún tipo de inconveniente” (Grupo Amarillo)

A partir de los testimonios volcados en los diarios, notamos que algunos grupos comienzan a preguntarse por la calidad de la producción grupal: esto incluye cuestiones como el trabajo cooperativo, los vínculos que se tejen, la necesidad de traspasar el mero objetivo de aprobar la materia, entre otros registros. Hasta aquí, la vivencia del otro o la otra es un tanto fragmentada, incompleta. En ocasiones, esto dispara la necesidad de reunirse usando un soporte tecnológico que agilice los intercambios sincrónicos, propios del encuentro presencial. Así se da paso al tercer momento al que llamamos *momento videollamada*, el cual posibilita acceder a un registro visual-auditivo de las y los compañeros en tiempo real y así avanzar en el reconocimiento mutuo. Esta instancia cualifica la interacción, ya que genera condiciones psicosociales lo más cercanas posibles a la presencialidad y al desarrollo de vínculos, tales como la producción de afectividad. En palabras de estudiantes, esto torna la tarea más amena, da lugar a chistes, conversaciones informales, construye complicidades:

“El vernos las caras para algunos significó un impacto, porque ya nos habíamos imaginado un cuerpo y un rostro para cada voz y eso no siempre coincidía con lo que estábamos viendo. Fue un momento muy rico y muy necesario, pues como dice Lisandro Aristimuño, “al alma hay que darle de comer” y en estos tiempos, reírnos juntos (virtualmente) es una forma de alimentar al alma” (Grupo Verde)

“Generando, podríamos decir, un nuevo proceso de comunicación en la que encontramos esos gestos corporales, de miradas a través de una pantalla, compartimos un espacio y tiempo en tanto nos proyectamos como unidad en ese lugar para lograr un objetivo en común, que sería en este caso el atravesamiento y regularización de esta materia” (Grupo Rosado)

“Sumado a esto comenzó a aparecer el chiste, lo cual desestructuró las tensiones iniciales y nos llevó a poder compartir este proceso de una manera mucho más amena y amistosa” (Grupo Rojo)

Narrativas estudiantiles en torno a la experiencia de cursado virtual en pandemia

Al emplear el término *narrativa*, nos referimos a la expresión discursiva del registro subjetivo de la experiencia de cursar esta materia en condiciones de

completa virtualización. Estas construcciones discursivas develan la complejidad del análisis, en tanto confluyen al menos tres rasgos que caracterizan esta experiencia. En primer lugar, la novedad que constituye la pandemia que conmueve la vida cotidiana y origina la virtualización. En segundo lugar, la diversidad de posiciones derivada del complejo entramado entre condiciones de vida, particularmente accesibilidad a la tecnología, expectativas de cursado e inscripciones subjetivas diversas. Finalmente, la procesualidad que atraviesa el registro subjetivo y, por ende, el del propio devenir agrupamiento-grupo, que produce cambios en los posicionamientos al calor de la propia dinámica de la cursada.

Esto somete a las líneas de sentido a las que se pueda arribar a una profunda inestabilidad, y a su articulación con el desarrollo propio del grupo en su devenir y trayectoria en estos primeros meses de cursada de 2020. La presentación de estas narrativas en forma separada se fundamenta en la presencia de algún sentido predominante diferenciado, no obstante deben ser comprendidas en articulación.

Narrativa I: “Es lo que hay”

Cursar en la virtualidad, significa amoldarse, acomodarse, adaptarse, ajustarse, acostumbrarse. No es lo óptimo, pero sí lo necesario, una especie de solución de compromiso:

“En esta virtualidad profesores y estudiantes se deben adaptar, es un espacio un poco frío y distante, en donde muchas veces nos cuesta participar y desenvolvemos, pero es la única manera que tenemos para continuar con nuestro cursado” (Grupo Violeta)

“Segundo intento de videollamada, fallido, haciendo el trabajo por drive, intentando organizarnos para hacer la entrega, que es MAÑANA!!... ultimando detalles para que quede listo, mensajes y audios vía whatsapp, varios integrantes del grupo sin acceso a un buen internet, otro intentando aportar al drive desde su celular, en fin, los tiempos de pandemia, sólo queda respirar y hacer lo que podemos con lo que tenemos” (Grupo Azul)

En medio de una situación inédita a nivel mundial que conlleva procesos de deconstrucción de subjetividades, de dificultades de conectividad y de pérdida de todas las coordenadas que constituían la experiencia presencial, aun así “hay que

adaptarse” para continuar y conservar el cursado lo más normal posible.

Cuando se ubica en perspectiva la dimensión de las transformaciones que la crisis sanitaria ha producido en la vida cotidiana -reconocida lúcidamente por los propios estudiantes-, frente a este sentimiento de alivio que parece producir el seguir cursando la carrera, es necesario preguntarse ¿qué significado tiene para ellos y ellas proseguir el proyecto de la carrera universitaria? Y, consecuentemente, en ese orden de prioridades, ¿cuál es el precio que estarían dispuestos a pagar para *conservar el cursado lo más normal posible o para no perder el año?*

Bozzolo (2007) denomina *subjetividad gestonaria* a un modo de subjetivación propio de la dinámica de la vida universitaria actual. Según la autora para las y los estudiantes se trata de rendir materias y recibirse lo antes posible, asociando la experiencia de estudiar en la universidad con el trámite de obtener el título: “su miedo es atrasarse. Son mitos que organizan ese tiempo del sujeto contemporáneo, el apuro y la ansiedad de suponer que adelante está algo mejor, nunca la posibilidad de habitar el presente” (Bozzolo, 2007: 3). Desde esta concepción de que “hacer la carrera es correr. Cada materia es un obstáculo a saltar” (Bozzolo, 2007: 2), la secuencia pandemia-aislamiento social- virtualización puede ser considerada una catástrofe potencial si amenaza el flujo cursar-regularizar-aprobar materias. Esta “subjetividad gestonaria” parece no haberse visto conmovida ni siquiera a instancias de una crisis sanitaria mundial que prácticamente no reconoce precedentes en los registros de la modernidad.

En esta línea y al menos en los momentos iniciales, la orientación excluyente de la acción compartida identificable en los diarios grupales es lograr la acreditación, mientras que la pregunta por la calidad del conocimiento aparece desdibujada. Un dato sugerente es que casi todos los grupos enuncian su objetivo en común por medio de los verbos *aprobar* y *regularizar*. En estos discursos grupales, *aprender* y sus derivados se aplican al uso de tecnologías y a las habilidades de comunicación, requeridas para sobrellevar el aislamiento (teletrabajo, vínculos, logística del cursado de la materia). Sólo en un caso *adquirir conocimientos para aprobar* se asume como objetivo grupal. Este rasgo, especialmente curioso si se considera que hablamos de *grupos de aprendizaje*, podría caracterizarse como el pragmatismo propio del pensamiento de la vida cotidiana.

Siguiendo a Heller (1985) en la cotidianeidad existe una unidad inmediata (irreflexiva) entre pensamiento y actividad porque, en realidad, ambos se ponen al servicio del mantenimiento del propio funcionamiento normalizado de la vida cotidiana. De este modo, existe una identificación lineal entre lo acertado

y lo verdadero, ya que el criterio de verdad pasa a ser la posibilidad que tiene cualquier pensamiento o comportamiento “para continuar la cotidianidad con las menores fricciones posibles” (pág. 58). La actitud pragmática se pone al servicio del mantenimiento del *statu quo*. En el caso que nos ocupa, la situación anterior a la virtualización que se querría preservar dista bastante de ser lo *normal*, se trata más bien de un conjunto de condiciones altamente adversas (masividad, anonimato, falta de mínimas comodidades de acceso a las clases, etc.) que hemos naturalizado y normalizado. En consecuencia, adaptarse a la virtualidad supone una continuidad respecto de la adaptación que como comunidad educativa hemos desarrollado a las condiciones donde se desarrolla la presencialidad. Con magistral ironía una estudiante lo enuncia así:

“Para concluir, me parece importante resaltar que si bien esta nueva normalidad no es la normalidad que nos gusta y no es la que elegimos, por suerte tampoco es definitiva. Hay que recordar que esta cursada atípica no va a durar para siempre. Así que paciencia, que ya nos vamos a reencontrar, compañerxs, en la puerta de nuestra querida (y a veces odiada) Facultad. Vamos a tomar esos mates y a quejarnos de que otra vez no hay papel ni jabón en los baños, de que tenemos que escuchar un teórico desde la ventana porque no hay más lugar dentro del aula, o de que nos han juntado 3 parciales en la misma semana... En definitiva, nada de eso tiene gracia si no es compartido” (Grupo Rojo)

El pragmatismo, entonces, opera aquí sometiendo todo a la asertividad, a lo que se considera exitoso en la gestión de la vida como estudiante. Lo que se pone en primer plano es aprobar y acreditar materias, lo cual no implica de modo necesario aprender:

“La comunicación solo fue por whats app y drive, la finalidad fue cumplir con la entrega y así lo hicimos, a fin de tachar otra actividad dentro de nuestra larga lista de trabajos a realizar” (Grupo Azul)

La acreditación que valida la condición de la cursada, es posiblemente el punto culminante del pragmatismo y la expresión palpable de la subjetividad gestionaaria. La movilización institucional que produjo la toma de exámenes finales se observa en este colectivo de estudiantes:

“Acorde con las dificultades de este año en la organización de las cátedras, estamos llegando a la mitad del año lectivo y las mesas de Julio no están organizadas. (...)

Esto generó ansiedad y disconformidad en algunxs compeñerxs ya que esperaban en esta fecha contar con la posibilidad de rendir, teniendo en cuenta que en Mayo no se pudo” (Grupo Morado)

“Sabemos como grupo que la situación es difícil, por lo cual deducimos que no vamos a volver a clases presenciales pero nos preocupa el hecho de que no se tomen finales porque se nos van a acumular” (Grupo Verde)

El mandato neoliberal enunciado en el sintagma “hay que ser pragmático” significa ser realista, práctico (Schaffhauser, 2014) y asumir sin más el imperativo de la adaptación. Observamos que los modos como se encarna la virtualización en la experiencia analizada generan, desde la perspectiva de los/as estudiantes, algunas facilidades. Las mismas se refieren a condiciones individuales: distribuir recursos de acuerdo a posibilidades personales (“dispongo del tiempo que me tomaba ir y volver a la facu”), compatibilizar el cursar con otras exigencias (lo laboral¹³, tareas de cuidado¹⁴), en el marco de una disponibilidad institucional ilimitada a clases grabadas, materiales digitalizados y consignas de evaluación que opera cierta sensación de comodidad¹⁵ (“cada uno disponiendo de sus tiempos y realizando los aportes que creemos pertinentes”). En un grado extremo de pragmatismo, alguno/as estudiantes expresan la posibilidad de sacar provecho a esta contingencia, a partir de ventajas ponderadas frente a la presencialidad:

“Hoy, puedo decir que me llegue a acostumbrar a la cursada a distancia y que si bien creo que, como dije, implica mayor grado de dedicación y organización en algunas cuestiones, también le da la posibilidad a uno de poder organizar sus tiempos según su propio criterio y de muchas veces, sacarle mayor provecho” (Grupo Rojo)

“Cuando supe que se iba a alargar (el aislamiento), me arrepentí de no anotarme a más materias. Ya que solo me había anotado en cuatro¹⁶ porque vivo en (una localidad del interior de la Provincia de Córdoba) y siempre me quedaba lejos ir

13 Según cuestionario online aplicado a principios de este año lectivo, el 41% de quienes cursan la materia tienen un empleo.

14 El 84% de cursantes se reconocen mujeres. Dado el estereotipo patriarcal que atraviesa la distribución de tareas en el ámbito de la vida cotidiana, es posible que este aspecto cobre relevancia a la hora de valorar positivamente la virtualización.

15 Casi la totalidad de estudiantes cursantes (96%) declaró contar con acceso a red wifi en el lugar donde vive. Sin embargo, si bien el 89% cuenta con computadoras o Notebooks, estos dispositivos son compartidos en un 41%. Este último dato constituye la limitación más declarada por estudiantes, junto con las dificultades de conectividad.

16 El 47% de estudiantes de esta asignatura cursan en forma simultánea entre 6 y 7 materias.

a la facu. Así que, por un lado, me beneficiaba estudiar y acceder a la regularidad desde casa” (Grupo Verde)

Este rasgo pragmático aparece en referencia al desarrollo de proyectos personales y, subsidiariamente, se enuncia discursivamente a partir de las condiciones que operan sobre la primera persona del singular. Ese *yo individuo* tan caro para cualquier forma de subjetivación neoliberal, entra en tensión con la propuesta pedagógica de la cátedra, ya que la misma se basa en el supuesto por el cual no es posible aprender en forma individualista. Al mismo tiempo, observamos que este modo pragmático del uso del tiempo y la sujeción a las urgencias por acreditar, pueden erosionarse a medida en que se avanza en el proceso de reflexividad sobre la experiencia:

“Nosotros les habíamos dicho (a los ayudantes) que sea una reunión corta, para charlar las dudas del trabajo, y terminó siendo de una hora y media, charlando de arte, música y cosmética natural. Creo que eso nos invita a pensar en algo que también se charló en la reunión: cómo la virtualidad nos sumerge en la lógica de la productividad. Es decir, cuando evaluamos si nos queríamos juntar, pensamos en qué tanto necesitábamos reunirnos para realizar la tarea explícita, para hacer los trabajos y regularizar la materia. La mayoría de nosotros, no pensamos en la necesidad de simplemente charlar con alguien sobre la vida, sobre lo que nos pasa” (Grupo Verde)

Detener el flujo pragmático, sentí-pensar de modo reflexivo permite objetivar que compartir “lo que nos pasa” no es perder el tiempo, porque genera otras *productividades* diferentes a las del régimen de productividad neoliberal. En términos pichonianos trabajar es trabajar/se, habilitar espacios y tiempos en los cuales sea posible pensar y sentir de otro modo lo que es vivido como la normal y, consecuentemente, lo único posible. Otra escena ilustrativa se produjo en el encuentro de cierre de la actividad de la cátedra, en la cual una estudiante reconoció que “ellos [los estudiantes] estaban dispuestos a hacer cualquier cosa para no perder el año”, mientras que, en el transcurso de la cursada, se comenzaron a preguntar “¿a qué costos nos vamos a formar en la virtualidad?”. Posiblemente, esto sea fruto del propio dispositivo que la cátedra despliega, en el que se hace un esfuerzo sistemático para promover la reflexividad sobre las condiciones de desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Narrativa II: “Algo falta”

La virtualización afecta el desarrollo de vínculos, la calidad de la producción grupal y la sociabilidad estudiantil como experiencia situada en un espacio y un tiempo compartido. En este sentido, es común encontrar expresiones de sentimientos de nostalgia:

“El Coronavirus nos arrancó la mejor parte de la cursada: compartir un mate con nuestrx compañerx del lado, reírnos de los chistes buenos (o no tanto), de lxs profesores y, los minutos de repaso y ansiedad colectiva previos al parcial” (Grupo Rojo)

Para Carli (2014) la sociabilidad estudiantil universitaria se despliega en espacios institucionales y sus afueras, lo cual supone de manera implícita la existencia del soporte material de la experiencia. Esto se pierde totalmente en la virtualización, tanto en lo referido a la dimensión material del espacio institucional (pasillos, aulas, piso, espacios intersticiales donde las y los estudiantes se sientan, dada la masividad) como a lo simbólico, ya que todos los rituales, las memorias, las sensaciones que nutren nuestra pertenencia también se han suspendido. Este desanclaje fundamentalmente espacial¹⁷ obliga a tramar nuevas identificaciones sin soportes físicos.

Si el análisis de la sociabilidad estudiantil supone ejercitar una mirada “capaz de detenerse en pequeños acontecimientos de la vida cotidiana, en las dinámicas del encuentro y de la conversación, en las rutinas y rituales menores de la vida universitaria, en esa dinámica profana” (Carli, 2014: 61), en nuestro caso es en esta dimensión donde se registra el sentimiento de pérdida y de añoranza de lo que un estudiante definió como la *cotidianeidad facultativa*: el mate, las risas, los abrazos.

El sentido que las y los estudiantes de Psicología le dan a esta vida relacional implica, como ya lo hemos adelantado, la experiencia del anonimato. Teniendo en cuenta las condiciones de masividad, la contención y camaradería entre estudiantes viene a suplir el carácter impersonal que suele impregnar la experiencia del cursado, sobre todo en los primeros años. Es como si el no reconocimiento institucional o del cuerpo docente, dadas las condiciones señaladas, se supliera

17 El eje de la temporalidad también se ha afectado, configurando un dislocamiento de las rutinas cotidianas: “La sensación de que todos los días parecen ser iguales, como si estuviésemos atrapados/as dentro de un círculo repetitivo que se extiende cada vez más, como si todos los días fueran iguales, y la rutina nos haya consumido” (Grupo Celeste). Aunque se trata de un tópico relevante, por razones de extensión, no profundizaremos en este aspecto para retomarlo en futuros trabajos.

con este reconocimiento entre compañeros/as. Estas pueden considerarse “tácticas cotidianas de permanencia” (Carli, 2014: 56), ya que los pares generacionales facilitan decisivamente el cursado de la carrera. En este sentido, aún en la virtualidad, el grupo sigue operando refugio:

“Los grupos frente a esto cumplen un papel crucial, más allá de que las dinámicas sean virtuales, ya que sirven de refugio frente a la hostilidad del aislamiento, permitiendo compartir, identificarse y elaborar sensaciones para atravesar las dificultades propias de la pandemia” (Grupo Marrón)

“Cada compañero sigue con las actividades de las otras materias que se vienen cursando. Algunos mencionan que deben rendir trabajos prácticos y parciales, nos vamos deseando “éxitos” entre todos y brindando apoyo para atravesar las distintas instancias” (Grupo Violeta)

Lo que se afecta fundamentalmente en la virtualización es la percepción del cuerpo del/la otro/a y la posibilidad de encuentro en lo físico, es decir, de compartir un espacio y un tiempo en donde tocarse, olerse, abrazarse, es decir, entrar en contacto sin la mediación de una pantalla. Lo que se extraña, entonces, es la “mera presencia sensible en el mismo espacio” (Simmel, 2016: 973), es decir, la captación recíproca a partir de los sentidos, particularmente la vista y el oído:

“Los lazos en el grupo se ven afectados lógicamente por el impedimento del encuentro real cara a cara, cuerpo a cuerpo, como solía ser antes, estos lazos ahora se dan a través de la virtualidad, mediados por pantallas, lo que le quita cierta afectividad, ese plus que brinda el encuentro real, en ello hay una sensación constante de que algo falta, algo se pierde” (Grupo Amarillo)

“En la constitución de grupo de trabajo para la Facultad, nos hemos topado con la gran dificultad que representa la falta de espacio compartido, de la mirada, del aula” (Grupo Rojo)

Para Simmel (2016), la mirada implica un intercambio recíproco de sentimientos y estados anímicos que permite un conocimiento mutuo, es decir, ofrece datos a interpretar de cómo son el/la uno/a para el/la otro/a los/as participantes de dicho intercambio de miradas. Es posible que, por ello, las y los estudiantes sitúen en la falta de “miradas cara a cara”, una dificultad inicial para desarrollar la interacción mutua, ya que implica la imposibilidad de percibir al otro/a sintiéndolo. No saber a quién tengo en frente impide confiar en él/ella:

“Tuvimos que adaptarnos a nuevas modalidades virtuales y nuevas plataformas digitales que permitieron encuentros tanto académicos como de relaciones interpersonales. Y aprender a confiar en personas que jamás habíamos visto personalmente, para conformar grupos para sobrellevar las diferentes materias, seminarios y prácticas” (Grupo Azul)

En este sentido, puede comprenderse que las videollamadas procuren un cierto alivio frente a la sensación de vacío de contacto visual, ya que justamente posibilitan, aun limitadamente, el acceso sincrónico al rostro del/la otro/a y el compartir de miradas.

Cierres provisionarios

El impacto de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario ha sido objeto de tematización en las últimas décadas. No obstante, la particularidad que aquí nos convoca se refiere al pasaje de la tecnología como un recurso posible a su centralidad excluyente, dadas las condiciones de aislamiento social como medida sanitaria frente a la pandemia.

De acuerdo al análisis realizado, podemos arribar a una primera conjetura: la ponderación de los alcances y límites del cursado virtual depende de las concepciones epistemológicas, los contenidos y las expectativas de logro respecto de los aprendizajes que se asuman. En nuestro caso, la importancia de la pregunta por la grupalidad radica en una tradición que ubica a la producción de conocimiento sobre lo grupal con eje en la reflexividad intencionada de la vivencia grupal, donde el encuentro con la otredad es fundamental. Hasta el momento, ese encuentro había sido pensado casi exclusivamente en la co-presencia física, es decir, en un compartir espacio y tiempo desde las afectaciones corporales de sus protagonistas. La virtualización produce un fuerte impacto que obliga a deconstruir todo lo sentipensado, lo escrito y lo esperado en el campo de cualquier saber que se proponga comprender el lazo social.

Como ya hemos señalado el dispositivo pedagógico de la cátedra condiciona una modalidad de trabajo grupal que intenta ir más allá del motivo pragmático

de cumplir una consigna, al disponer condiciones para que dicha tarea se realice cooperativamente y termine por interpelar las creencias, sentires y prácticas de las subjetividades de sus integrantes. En la práctica, estas exigencias suponen una demanda de mayor compromiso subjetivo en las interacciones, porque el propio proceso grupal que desarrollan los/as implica afectivamente entre sí. Si tenemos en cuenta que cada soporte tecnológico ofrece limitaciones y facilidades para el despliegue de distintas modalidades de comunicación e interacción, sostenemos entonces que los grupos realizan elecciones estratégicas respecto de los mismos, de acuerdo a la profundidad y compromiso subjetivo que le quieren imprimir a la interacción mutua en su proceso grupal. En este marco, hemos podido reconstruir la secuencia acumulativa en tres tiempos: WhatsApp, Drive, videollamada.

La visualización de la *cara* y el unir un nombre con un rostro y una voz ocupan un lugar central para avanzar de la mera interacción hacia algún formato vincular que, aunque limitado, es lo que más se acerca a lo conocido en presencialidad. En virtud de que la videollamada hace posible este conocimiento mutuo por medio de miradas, tendiente al establecimiento de confianza y al desarrollo de procesos de afectación emocional entre integrantes, debería ser promovida desde los encuadres pedagógicos en virtualidad.

La videollamada es la mediación tecnológica que acompaña el devenir del agrupamiento como mera coincidencia impuesta desde la cátedra hacia una experiencia de la grupalidad bajo nuevas condiciones. En ella se comparte un tiempo y un espacio que no es físico, sino de otro tipo: virtual, digital, mediado tecnológicamente. Lo que se abre aquí son interrogantes que, por el momento, se presentan como abismos de sentido: ¿es posible sostener que la mediación de las pantallas expande los límites de lo que definimos como *presencia corporal*? ¿Es posible sostener el desarrollo de grupalidad en una experiencia descorporizada, entendiendo al cuerpo como reducido a la experiencia biológica o material?

Rastros de esta caída de las referencias que permitían organizar algunos sentidos acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje en nuestra Facultad, aparecen en las narrativas de los/as estudiantes sobre la experiencia. Desde estas consideraciones, es necesario renunciar a visiones homogéneas, pues se trata apenas de graficar singularidades e identificar tensiones que, aunque presentes en su interior discursivo, no las vuelven excluyentes entre sí. De este modo, el sintagma *es lo que hay* es la contracara del *algo falta*, ya que en esta tensión de sentidos se constituye la solución de compromiso que permite mantener la *normalidad* del seguir cursando, que equivale a no perder el año, por más que se objetiva

claramente el vacío de sociabilidad entre pares, el desanclaje espacial y la ausencia de la sensibilidad corporal. Con grados variables de nostalgia y malestar, todo se termina subordinando a la premisa máxima: no hay que detener la *carrera*, no se puede parar de regularizar, rendir y aprobar. Hemos inscripto estos emergentes en la línea de un modo de subjetivación neoliberal que, imponiendo su imperativo pragmático de productividad del sí mismo a cualquier precio, obliga a la adaptación y a sacarle provecho a la contingencia, desde los méritos individuales.

Es posible que el monto de ansiedad que irrumpe en el psiquismo se haya tenido que combatir psicológicamente con esta búsqueda de adaptación, aunque sea para poder estabilizar algún aspecto de la cotidianidad y de los proyectos, los cuales se vieron absolutamente conmovidos, por eso aparece como emergente la búsqueda de una organización interna (a veces grupal) frente al caos externo. Procurar el armado de una rutina que suplante a la anterior (“nuestra antigua vida”, lo denomina uno de los grupos) o dar continuidad a algún aspecto de aquella *normalidad*, opera una especie de defensa subjetiva para tolerar el caos reinante. Como la sociedad se adaptó, docentes y estudiantes nos adaptamos naturalizando, unas/os las condiciones de absoluta precarización laboral y otras/os lo que perdieron en términos de calidad educativa.

Ahora bien, ¿dónde queda la construcción colectiva para afrontar la pandemia? En el caso puntual que nos ocupa, ¿qué puede decirse de la producción grupal del conocimiento a la que la cátedra nos convida?

El dispositivo grupal que desplegamos requiere justamente el articular el *aporte individual* a la medida de cada uno/a, hacia la construcción colectiva del conocimiento. Desde la posición epistemológica que asumimos, el estar juntos/as, el *entre varios/as* es la materia prima desde la cual se conoce el mundo, se lo habita y se lo transforma. La pregunta que corresponde entonces es si esos sentires/pensares/haceres colectivos serán capaces de reflexionar críticamente sobre el mandato de la continuidad pedagógica a cualquier precio. Al mismo tiempo corresponde matizar señalando que algunos/as estudiantes muestran cómo estas creencias y sentires sobre su propia condición de estudiantes atravesada por el imperativo de la adaptación pragmática, pueden ser revisadas inaugurando otras posibilidades de agenciamiento subjetivo.

Frente a la crisis sanitaria en general y a la virtualización del cursado en particular, los sentimientos predominantes son la incertidumbre y la ansiedad. Este malestar se atenúa a partir de la intervención del/la profesor/a que, aunque mediada tecnológicamente, restablece algo de ese vínculo con estudiantes. Este

emergente nos invita a reflexionar una vez más acerca de la importancia de “la creación y puesta en acción de dispositivos que permitan ‘poner el cuerpo’, en corporalidades que envuelvan en un encuentro humano a los estudiantes con sus docentes” (Bonvillani, 2019: 212). Resulta evidente que, en comparación con la experiencia de la presencialidad, todo resulta incompleto, opaco, marchito. Pero se nos ocurre que la presencia del/la docente como parte del dispositivo pedagógico podría restituir algo de la humanidad que se ha perdido entre la amenaza de la enfermedad, la soledad del aislamiento, la frustración de la caída del AVP, la imagen pixelada y la voz metálica de la videollamada.

Referencias

- Baz, M. (2006). Dimensiones de la grupalidad. *Convergencias teóricas. Anuario de Investigación*, 684-699.
- Blanco Martínez, A.& Anta Fernández, P. (2016). La perspectiva de estudiantes en línea sobre los entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(2) 109-116. doi: <http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i2.1062>
- Bonvillani, A. (2011). *Travesías Grupales. Algunas coordenadas para trabajar/pensar con grupos. Argentina, Córdoba: Brujas.*
- Bonvillani, A. (2019). La corporalidad en el dispositivo áulico universitario. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 17(22), 193-215. doi: <https://doi.org/10.25074/07195532.22.1446>
- Bozzolo, R. (2007). En la universidad no hay otra experiencia que la del trámite, entrevista con Javier Lorca. *Página 12*, (2007, 3 de abril), pp. 1-3. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-82693-2007-04-03.html#:~:text=El%20punto%20central%20es%20que,persona%20que%20lo%20est%C3%A1%20haciendo>
- Carli, S. (2014). La sociabilidad estudiantil en las universidades públicas. *Perspectivas teóricas y horizontes de investigación. Pensamiento Universitario*, 16(16), 55-64.
- Cerbino, M. & Angulo, N. (2020). La construcción social de plataformas digitales y la experiencia de la vida cotidiana ¿cómo funcionan los objetos técnicos en época de confinamiento social?. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (143), 291-314. Recuperado de <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/4305>

- Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020 [Presidencia de la Nación]. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Boletín Oficial de la República Argentina. 19 de marzo de 2020.
- Espinoza Freira, E. E. (2018). El tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 201-210. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. (2011). *Informe de autoevaluación*, Argentina, Córdoba:Mimeo.
- Fernández, A. (2001). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Argentina, Buenos Aires:Nueva Visión.
- Heller, A. (1985). *Historia y vida cotidiana*. México:Grijalbo.
- Herrera-Pavo, M., Amuchástegui, G., & Balladares Burgos, J. (2020). Editorial: La educación superior ante la pandemia. *Revista Andina de Educación*, 3(2), 2-4. doi: <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.2.0>
- Macías, E., López, J., Ramos, G.& Lozada, F. (2020). Los entornos virtuales como nuevos escenarios de aprendizaje: el manejo de plataformas online en el contexto académico. *Rehuso*, 5(3), 62-69. Quiñonez Pech, S. H., Zapata González, A.& Canto Herrera, P. J. (2018). Percepción de profesores sobre la afectividad en los entornos virtuales en una universidad pública del sureste de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 1-30. doi: 10.23913/ride.v9i17.378
- Quiroga, A. (1986). *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Argentina, Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Resolución 104/2020 [Ministerio de Educación]. Boletín Oficial de la República Argentina. 16 de marzo de 2020.
- Schaffhauser, P. (2014). El pragmatismo En la sociología: ¿hacia un nuevo giro epistemológico?. *Intersticios Sociales*, (7), 1-33. Simmel, G. (2016). *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. Titivillus (ePub).